

## 「教育改革」と学級経営

——アメリカが「日本に学ぶ」もの——

磯田 一雄

一

現在のアメリカ合衆国において、公教育の改革が論じられる時、その一番中核となる課題は「学力低下」をどうするか、であること、そしてその標的が日本におかれていることはすでによく知られている。

実際、アメリカの公教育の没落を強く印象づけるのは、公立学校における暴力沙汰の増加もさることながら、まずなによりも学力テストの成績の長期低落傾向である。アメリカの成人の五分の一は今日においてもなお事実上の文盲

だといわれていることもこれと無関係ではない。<sup>(1)</sup>

少し詳しくみてみると、一九四〇年代から五〇年代、六〇年代のなかばまでは、学力テストの成績は着実に上昇していたのである。それがその後下降線を辿り、特に近年はその傾向が著しく、しかも上学年にいくほど悪くなっている<sup>(2)</sup>。この事実が大学でも広く知られており、スタンフォード、ハーバードなど一流の名門校でさえ、新入生の読み書き能力を向上させる必要に迫られている、というのだから話は深刻である。<sup>(3)</sup>最近E・ヴォーゲルの『ジャパン・アズ・ナンバーワン』や、W・カミングスの『ニッポンの学校』などで、日本の学校の「優秀性」がとりあげられ、レ

ーガンの教育改革キャンペーンでそうした傾向が一層強まっている。それは多くのばあい、理数を中心とした技術者養成の視点からみた日本のカリキュラム、入試制度、登校日の多さ、等をめぐる皮相で大雑把な論議にすぎないが、それだけに一層の焦燥感を感じさせる。学校現場では「基礎にかえれ」(Back to the basics)が合い言葉となり、音楽の時間を廃止して基礎科目に充てる州まで出て来たという。一方六〇年代・七〇年代の教育改革が目の仇にされているのである。

だが「基礎にかえれ」といっても、それはごく単純な「読・書・算」のことであり、しかもそうした学習が「教育改革」時代に軽視されたという確たる証拠もないのだから、多くの教師たちはとまどうのも当然である。もちろん教師への風当りも強く、教師の「学力低下」が以前から問題視されているし、特に理数系はよい教師が足りないというより、その絶対数が不足している。あいつぐレイアウトで教職の魅力がなくなり、優秀な学生が教職を志望しなくなっている反面で、教職のレベルアップをめざして教員養成制度の手直し<sup>(5)</sup>が盛んに論じられているのである。

今回のアメリカでの教育改革は、基本的な動向は理数科

教育の充実や、教師の質の向上などの面もさることながら、その中心にあるのはやはり子どもひとりひとりの能力・適性に応じた教育Ⅱ学習の個別化の徹底であり、さらにそれを可能にする条件のひとつとしての一層の学級定員の減少である。学級定員はすでに一部をのぞき二〇―二五人程度になっているが、さらに一五人未満の学級さえ試みられている<sup>(6)</sup>。

これに対応してもうひとつ見逃せないのは小学校においても教師の可能なかぎりの専門化——受持学年の固定化・専科教員の増加、さらにはティームティーチングにみられるように、得意な教科をできるだけ指導するような体制の強化であらう。いわゆる「オーブンスクール」は退潮していても、それと理念において一部重なるところのある個別化指導の推進は着実に前進しているとみてよい<sup>(7)</sup>。

アメリカの学校制度の特色は、永い間その多様性と柔軟性にあるとみられて来た。それは日本の学校制度の画一性と閉鎖性と対比してみると一層きわだってみえる。ところで、この多様さ・柔軟さを可能にしているのが教育における個人主義であり、方法としての学習の個別化であるといえる。

この個別化された学習(individualized instruction)を「個別化」とみるか「個性化」ととらえるかについての論議はここではひとまずおくとして、<sup>(8)</sup>それはいづれにせよ子どもひとりひとりに相異なる独立した学習能力を予想していることはいうまでもない。問題はそこにさらにテクノロジの諸概念が導入されて、処方(prescription)、処理(treatment)、生産性(productivity)、インプット、アウトプットなどの用語がしばしばそのまま適用されていることである。「ティーチャープルーフ」のパッケージ教材の開発はそれと軌を一にしているとい<sup>(9)</sup>てよい。

こうした学習の個別化は、予想されるように、機械的・断片的でかつインパーソナルなものになりやすい。そこでは子どもたちの相互作用や協同活動が生じにくい。そのために教師の関心はつねに個々に切り離された子どもの学習のペースと結果におかれるようになり、学習にとつてもっとも本質的で重要な個人の内面的過程への洞察(実はこれこそ学習指導が個性化されるためには不可欠なはずなのだ)が抜けおちてしまうおそれ強いのである。結果的にはそれは子どもを疎外した単なる学習システムの経営になり、しばしば子どもの差別につながり、学習意欲を低下させるお

それがある。改革の推進者たちの主張とは逆に、学力差をますます拡大しているように思われるのはそのためではないだろうか。

このことと関連したもうひとつの大きな問題は、カリキュラムにおけるいわゆるアカデミックな(知的)教科の偏重である。体育・音楽・美術・技術などの技能教科ないしは表現教科が、初等教育においてさえ知的教科と統一のとらえられることがなく、不当に軽視されていることが憂慮されている。(これらの教科がアメリカの小学校では通常専科教員の担当であることもこうした傾向を二層助長しているといえる。予算の関係で真先に削減の対象とされるからである。<sup>(11)</sup>しかもアメリカの小学校のこうした科目はお座なりの遊びに化す傾向がある。それに対して、イギリスの小学校では学級担任が担当するのが普通のようにあり、レベルも高い。この点はアメリカの小学校とイギリスの小学校の教育を比較する際のひとつの重要な鍵になるかもしれない。)

だがアイスナールも指摘するように、表現教科ないし技術教科こそが、実はカリキュラムの基礎なのではないか。また教師の指導は科学やテクノロジである以前に、(あるいは以上に)、本質的に芸術(art)であるのではないか。

この主張が正しいとすれば、アメリカの現代の「教科改革」はその最も基本的な前提から問い直されなければならないまい。

## 二

アメリカの学校では教室クラス・ルームという概念は同じであつても、学級クラスの持つ比重が日本よりずっと軽くなり、むしろ等級グレードの概念に近くなる。特に学習の個別化が徹底して来ると、固定した教室さえもなくなつて来る。

ウィスコンシン州の Oregon Middle School のばあいを見てみよう。オレゴンはマジソンの南方の小さな町だが、「三・三・三・三制」をとり、その第二段階である中学ミドル・スクール校は四〜六学年生を収容し、次のような構成となつて<sup>(13)</sup>いる。

校舎は五一、六五〇平方フィートのオープンスペースで、中央にラーニングセンターがあり、それを囲んで四つの instructional unit (pod という) がある。各ユニットとセンターとはそれぞれ直接につながり、交流できる。各ユニットは可動間仕切りで区切られた、大きさや形態の違う

五〜六のサブユニットからなり、学習グループの大きさに応じて使用できる。

したがって各ユニット毎にティームティーチングが可能であり、助手の使用や、時間割を無学年制に近いフレキシブルなものとすることも可能である。また小劇場、音楽室、美術室、綜合体育館、カフェテリアがまわりを囲むように付属している。

子どもたちは、四つのユニットに次のように組織されていた。(一九八二—三年度)

ユニット A Ⅱ一〇八名(五学年Ⅱ二六名。六学年八二名)

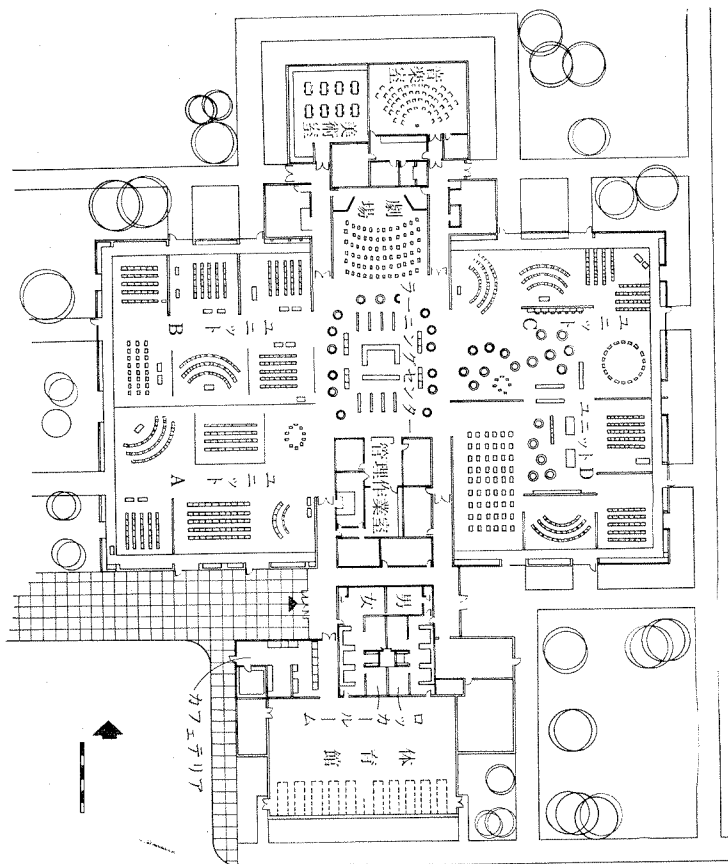
ユニット B Ⅱ一一七名(五学年Ⅱ二四名。六学年八七名。無学年Ⅱ六名)

ユニット C Ⅱ一〇六名(四学年Ⅱ七五名。五学年Ⅱ三一名)

ユニット D Ⅱ一〇七名(四学年Ⅱ四九名。五学年Ⅱ五八名)

スタッフは、各ユニットにリーダー教師が一名ずつ(計四名)、一般教師は各ユニットに三〜四名(計一三名)、特殊教育担当教師三名、ラーニングセンター・コーディネーター一名。スピーチセラピスト、サイコロジスト各一名。

# OREGON MIDDLE SCHOOL



音楽・体育・美術の各専科教師。さらに助手 (instructional aid) が五名、試補教師 (Teacher intern) が六名いた。ユニットリーダーや助手などの存在するのは、もちろん個別化学習の徹底のための要員であるが、特に IGE (Individually Guided Education) という、ウィスコンシン大学で開発された学習システムを採用している学校の特徴でもある。こうした「補助要員」の多さ、多様さは、名称が若干違っていたり、試補教師の代わりに教育実習生 (期間は十六週間) やボランティアだったりするような細かい点を除けば、次のペーダーセン小学校のばあいも同様である。

ウィスコンシン州オークレア市に隣接する小さな町、アルトゥーナのペーダーセン小学校も、オープンスペーススクールであると同時に、IGE のシステムを採り入れた学校の代表例である。<sup>(4)</sup>ここでは校長のもとに学校全体を三つのユニット (ユニット A Ⅱ 幼・一年年、ユニット B Ⅱ 二・三年年、ユニット C Ⅱ 四・五学年) に分け、それぞれのユニット (この学校で各五人ずつの教師から成る) からユニット・リーダーを一人選出して、各ユニット毎にユニット会議を持つ。いわば学校内の自治機関であるが、それとは別に、「授業改善委員会」、ユニットリーダー、校長、IMC (教

材センター) デイレクターが毎週一回集まって学校全体としての重要事項の決定をしていく体制になっている。

生徒数は約四〇〇で、右の三つのユニットに分けられたうえ、さらに各ユニット内で五つのグループに能力別編成される。算数と国語 (読み方とスペリング) の学力を基準として振り分けられ、図工などの教科は「能力」に関係なく授業を受ける。さらに、成績の悪い子どもは、隣接の中学校から中学生がチューターとして時々来て、つきっきりで個人指導をすることもある。

この学校についてはすでに日本でもフジテレビの番組『世界の先生たち』シリーズで紹介されたことがある。「ビルは国語が苦手」というタイトルで、三年生のビルが仲の良いボールと能力別編成のために、いつも学校で離れ離れにされてしまうのを、なんとか同じグループで勉強できるようにになりたいと頑張っているエピソードを中心にしていた。

ところで問題はそうした「能力別」編成した学級でどのような指導が行なわれているかである。これはほんの一例にすぎないが、低学年のユニットで次のようなことがあった。紙に一から五〇までの数字を順に書く、というごく単

純な課題である。次のように数字がくつきすぎて非常におかしなことになっている子がたくさんいたのである。

1 2 3 4 5 ..... 19 20 2 1 2 22 32 42 52 62.....

大体20ぐらいまではどうにかだが、それから先がおかしくなっている子が多い。問題はこれが途中で日本のように「机間巡視」してチェックされるようなことがほとんどなく、一通り最後までやりおえるまで放っておかれることが多いことである。こういう例はあきらかにもっと早い段階で問題点をチェックして途中で適切に指導しなければ、かえって誤りを学習してしまうおそれがあるのではなからうか。

こういうことがおこるのは、国語算数などの「基礎科目」は全部パッケージ教材を利用して、ワークシートを流しており、一枚やり終える度にしか点検しないためである。これでは子どものつまずきのすじ道が洗い出されるということがなく、次々と学習のパターンのみおしつけられる、というより、パターンによって選別されてしまうことになる。だがそういう状況でありながら、教師(教育実習生もかなりいた)と子どもたちとの人間関係はむしろ明るくて

よいという印象を受けるのである。

次のような例もあった。五つずつ組になった単語をちょうど辞書にあるように、アルファベット順に並べる(数字で順番を書き入れる)というごく単純な問題で、担当教師はこのプログラムが自分は気に入っているといっていたのであるが、二人の子ども(仮りにA・Bとする)が次のように「解答」をしていたのである。

	Aの解答	Bの解答
(一)		
tear	5	1
baby	1	2
patch	3	4
breath	2	3
thud	4	5
(二)		
gift	2	3
great	4	2
hound	3	4
either	1	5
end	5	1

AもBもアルファベットの順が甚だ曖昧なまま作業をしていることはあきらかである。あるいは問題の意味を全くとり違えているのかもしれない。いずれにせよこういう子どもたちの「解答」から、どのような思考ないしイメージをこの子どもたちがしているのか、その内面に触れる機会がはたして教師にあるのだろうかと疑問に思われた。どのような既成の「プログラム」を適用すればそれは可能になるのだろうか。

だが全体としての印象としては、この小学校はとてもしい学校にみえる。校内が明るいし、教師はみんな気さくだし、子どもたちも可愛くて人なつこい。子どもたちの遊びや学習に入っていくやすいし、飛び入りで「日本」についての話もさせられた。ここでは能力別編成をする上で、格別子どもたちの心理を配慮してグループやクラスの呼び方を（差別感を生まないように）工夫するなどということはない。能力別に授業をすすめることがあまりにも当然のことのようにされている一方で、「個別化」されない学習や活動の場面では子ども同士に協同的・協力的雰囲気を作り出す努力をしている教師の姿が目立ったのは救いでもあった。

ペーダーセン小学校の校長は、ジョン・グラヘナウアーというドイツ系で、瞳のすっきりした柔らかい感じの人だったが、その話によれば八年前（つまり一九七四年ごろ）にIGEを採り入れたということであった。ちょうどオープンスクールの華やかな頃で、教育委員会が校舎を増築する際、オープンデザインのもので採用し、同時にIGEのワークショップが行なわれたのである。（したがって旧い校舎——全体の三分の一——の部分はオープンスペースになっていない。）その時、たまたま古い教員が大量に退職したので、IGEに関心のある新人をたくさん採用できたことがこの学校の成功の大きな原因だと考えている。現在（一九八二年十月）全部とまではいかないが、大部分の教師が校長とはほぼ同じ考えに立っている。IGEに対する批判——たとえば低い能力のグループに編入された子どもたちの親からの苦情——も、実際に「教育効果」が上がって来るにつれてなくなっていくたというのである。

さらに、IGEを採り入れたものの、金ばかりかかって効果が上がらないというので止めてしまった学校もある。本校にしてみても、実際はIGEというプログラムの成果というよりも、「良い教師」に恵まれていることが本当の



成功の原因だと考えている。とくに学校全体が非常に開かれた雰囲気<sup>オープン</sup>で、自由にコミュニケーションができるということが一番大切だと思う。アメリカにも最近<sup>(16)</sup>は、専制的な校長が増えて来ているからね、という話であった。

まことに常識的で平凡な結論になったが、これは筆者自身のこの学校の短い参観の印象とはほぼ一致するだけではなく、IGEの実施にかんする実証的な調査研究の結果とも一致するとみてよい。ウィスコンシン大学のタバチュニクらの研究によれば、IGEの実施校においては、IGEに合わせて学校が変わっていったというのではなく、むしろそれぞれの学校の特徴に合わせてIGEの方が変えられていったのであるということ、つまり新しい「改革」はそれぞれの学校がすでにもっていた個性ないしは方向性を強化するように利用されていることが指摘されているのである<sup>(17)</sup>。学習とは多くのばあい自己の変革よりもむしろ自己の合理化に奉仕するものであるが、これは個人のばあいだけでなく組織のばあいでも同様だということであろう。さらに理論と実践、研究者と現場教師とのかわりなどの点をめぐっての日米比較も興味ある論題ではあるが、今は深入りすることを避けたい。

### 三

ヴォーゲルやカミングスをはじめ、アメリカの研究者たちの日本の教育への着目は、社会の発展と教育の成果とを短絡させている点でいかにもアメリカ的なブラグラマティズムを感じさせるのであるが、そこでは日本の学校——特に小学校教育の「効率」の高さが、「優秀性」とならんで「平等性」においても注目されている。ヴォーゲルの『ジャパン・アズ・ナンバーワン』の第七章は「基礎教育・質と平等性」(Basic Education: Quality and Equality)であり、『ニッポンの学校』と訳されているカミングスの著書の原題は、「日本における教育と平等性」(Education and Equality in Japan)である。この「優秀性」と「平等性」という、一見矛盾する目標を調和的に実現しているようにみられる点が、かれらが日本の小学校教育を評価する第一の点である。学級定員がアメリカよりはるかに多いため、日本では学習の個別化にそれだけ不利なのだが、そのことが日本的な一種の集団主義(平等主義)にもとづく学級経営を生み出し、その結果、むしろ伝統的な教授法に従っていないながら

高い生産性をあげている点にかれらは着目している。

もちろんこれは教師の質や態度、社会的地位などの要因と無関係ではない。ヴォーゲルは日本の教師は、単に教材を提示するだけでなく、子どもが確実に学習できるようにすることに責任を感じている、<sup>(18)</sup>といっているが、これは暗に、子どもの「素質」や「能力」に応じた教材を与えることだけにとかく陥りがちなアメリカの教師のあり方に対する批判であり、「平等主義」の実現に不可欠な要因を指摘しているといつてよい。

さらに音楽や図工・体育など技能・表現教科が重視され、その質も高いこと（そしてこの領域でも平等性が実現されていること）を指摘することも忘れてはいない。

カミングスはいう。「多くの日本通は日本の実情に関してバランスのとれた認識をしていない。……彼らは、日本のきわめて競争的な試験制度にのみ注目し……日本の幸福な小学校については何ひとつ知ってはいない。そこでは、子どもたちが友人を愛し、音楽を愛し、美的感覚を発展させ、さらに読み、書き、算を学んでいるのである」<sup>(19)</sup>

だがカミングスは、その少し後で「（日本の）小学校は、明らかにこうした平等主義的な効果をねらって組織されて

いるが、中学以後の教育は、それとは別の教育目標を重視している」<sup>(20)</sup>といい、中学校以降の学校については積極的な評価をしていないし、ヴォーゲルは、日本の大学教育や受験体制の問題点を列挙して、アメリカは決してこのような大失策（*deep failures*）を輸入してはならないといっている。<sup>(21)</sup>またホワイトは、日本の学校の授業の雰囲気が高く評価しているが、背後に「母親」や「塾」の存在していることも忘れてはいない。そしてたしかに小学校だけはあまり競争的にならないですんでいるが、塾がその代わりにきわめて競争的なのだ、と指摘している。<sup>(22)</sup>

問題をこのように限定したうえで、かれらは、日本の小学生たちが、学級生活のなかで集中的な学習態度が形成されていること、そして授業の中で子どもたちの相互作用の重視されていることに注目するのである。

日本の学校の「成功している秘訣」は子どもの「高度の集中と規律」にある。ブルームによれば、かりに日本の平均的な学校が「秩序の維持」に二〇%の時間を使うとすれば、アメリカでのそれは六〇%近くに達するだろうという。つまりアメリカでは日本に較べて、教えることよりもはるかに多くの時間を「秩序の維持」に費やしている、と

いうのである。<sup>(23)</sup>

この違いがどこから来るのかといえば、日本では、小学校の入学当初から、まず「学級の秩序の確立」という課題に取り組んで、子どもたちに独特の「学校文化」をつけさせているからだ、とかれらは考える。

そうだとすれば、学習の個別化をおし進めるだけでは、必ずしも所期の成果をえられないのではないか。子どもたちの学習規律や学習意欲を誘い出すためには、外部からは目につきにくい、学級内での教育過程の構造がかかわってくるのではないか。かれらの主なる関心は、単なるアチーヴメント・テストのスコアの比較ではなく、この点にあるように思われる。

学習規律の問題は、現在のアメリカの「教育改革」で試みられているように、学級定員を思い切って減らすことによって、自然に解決することも可能であろう。それにしても、子どもの学習への集中度や学習意欲は、学級集団（というよりも、アメリカではむしろ単なる群衆<sup>crowd</sup>という方が適切なのだが）内部の子どもたちの相互作用が関係していることはあきらかである。

教育における「連帯」——個と集団とのかかわり——へ

の配慮を求める気持は、アメリカ（やカナダ）の子どもたちにとっても、潜在的にはかなりあるのではないか、と思われるような例に、筆者は何回か出あったことがある。シカゴ大学の附属実験学校（Laboratory School）を訪れた時、父親がシカゴ大学の数学の教授で母親が日本人だという男の子（八学年）が次のように語ってくれた。かれは時々母親の里——東京——へ遊びに行くのだが、日本の方がいい、アメリカはもうあきたという。それは日本の子どもはみんな協力しあって遊ぶが、アメリカの子どもはみんなてんでばらばらだからだ、というのである。<sup>(24)</sup>

トロントのシュタイナー学校<sup>(25)</sup>を訪れた時にも一人の五年生の男の子が、公立学校からこの学校に変わって来たのだが、この学校の方がずっといい。それは公立学校では競争的だったが、ここではみんなが協力しあっているからだ、と目を輝かしながら語ってくれたことがある。これはあきらかに学級の規模や学習の個別化を越えた学級の雰囲気を作しているとみられる。

一方、個別化学習の徹底が子どもの個性を本当に育てることになるか、についても懐疑的な意見に接したことがある。コロンビア大学のH・J・レイヒター教授は次のよう

にいう。

「アメリカの学校はすぐ個性だの個別化だのというけれど、それはうわべだけで教育の本質はむしろ驚くほど画一化しているのではないか。つまり学習のペースを変えさせているだけで教材そのものは本質的に同一だからである。

私は自分の息子をシュタイナー学校で学ばせたが、そこでは一見全部の子どもに同じことをさせているようでいて、<sup>(27)</sup>本当の意味での子どもの個性を大切にしている」

シュタイナー学校も、その八年間一貫した学級担任制をとることを別としても、外国語やオイリュトミーのように、本来一般の小学校にはない科目を除く授業が学級担任教師によってなされていること、そして授業形態としてはむしろ「一斉授業」に近いようにみえることがかなりあることも、ここで記憶されてよいであらう。<sup>(27)</sup>

「学級経営」は明治二〇年代に、尋常小学校においては定員八〇名という学級制度が成立して以来、特に小学校においては最も基本的な教育の営みであり、事実これまでの現場教師によるすぐれた実践記録はそのほとんどが学級経営をめぐるものである。カミングスは、日本の学校で学級の秩序の確立に最初に取り組むのは、この問題がアメリカ

よりもはるかに深刻であるからだ。アメリカでは学級規模が小さいから、教師がたとえ「秩序の確立」に失敗したとしても、「注意するだけで」授業を進めていける、という。<sup>(28)</sup>

この「秩序の確立」とはまさに「学級経営」のことであり、たしかにその意義は、今日においてもなお（比較教育的に見て）学級規模の過大な日本の学校においてはきわめて大きい。しかし「学級経営」はたんなる「秩序の維持」に還元しえない、むしろそれ自体教育の目的に値するものを持っている。それは農民の「土づくり」にさえ喩えられて来た。

その点ホワイトは、学級経営自体が、日本の学校では単に授業の前提であるのみならず、それ自体が教育目的でもあることを明確にとらえている。

子どもの情緒と行動の発達を親や教師が支えてやれば、それは子どもが知識や問題解決の技能を獲得する基盤を用意することになる。しかし日本人はこういったことを越えて、教育の主要な働きは、幸福で集中力があり自信を持って、一所懸命に勉強し仲間と協力できる子どもを育てることだ、と信じているのである。<sup>(29)</sup>

そして教員組合の反対はあるものの、日本の多くの教師はいまだ時間外の労働を当然のこととし、その任務が単に学習指導のみでなく、子どもの躾や道徳性や社会への適応の指導——つまり生活指導をも含んでいると考えていることを指摘している。これはアメリカの教師と比較した時、最も決定的な相違である。

さらにホワイトは、カミングス以上に日本の小学校の授業の内容的過程にまで一歩立ち入った観察をして次のようにその特徴を述べている。

欧米人はとかく日本の学校の教育の過程は暗記主義で躾がやかましく、それで効果をあげているのだと思ひ込みやすいが、それは現実から遠い。むしろ一般のアメリカ人なら教室の秩序が混乱しているとしか思えないような一見雑然とした騒々しい教室こそが成功しているのである。つまり生徒たちが学習課題をめぐって自由によぶやいたり動いたりしている状況こそが日本の（特に小学校では）望ましいのである、と。<sup>(30)</sup>

ここには日本の教師たちが「学級づくり」との関連で創

りあげて来た、授業の「展開」の意義がそれなりにとらえられているといえよう。

たしかに学級づくり——学級生活そのものを対象とした「生活指導」——は日本という社会風土を最もよく反映した学校教育の営みである。

筆者は東京の下町のある小学校の学級会活動で、「漢字のテスト」の結果を教室に貼り出すことの賛否を討議しているのを参観したことがある。これはすでにその学級では行なわれていたことなのだが、議題としては教師から提案されていた。はじめのうち子どもたちの意見は二つに分れていた。

「恥ずかしいから貼り出されるのは嫌」

「いや、恥ずかしいから、がんばろうという気になる」

いずれにしても「恥ずかしい」の連発だった。

「貼り出されても点数に変わりはない」（だから貼り出してもいい、の意か？）

「貼り出さないと他の人に分らないからどうでもいい（努力しなくてもいい、の意？）という人があるんじゃない？」

「恥ずかしくなくたって、やりやいいんだよ」

議論はだんだん勉強とは他人に較べてどうということ

はなく、各人が「おのれの勤め」としてやるべきことだという教師の意見に近づいて来る。(「漢字が」書けないのはいけないことなんだよ」と教師はいう)。だから「班で話し合っ  
てきめたい」という子どもに対しては、「これは班でなくて個人で  
きめることだ」という指導を教師はしている。それと同時に、「せ  
っかく班(グループ)があるのだから、それを利用した方が  
楽しく(勉強が)できるのじゃないか」という示唆もしている  
(小集団学習を強制はしていないが)。最後に教師の一番の狙  
いを打ちあける。

「(先生としては)勉強しない仲間をどうするか考えてほ  
しかったんだ」

学習をいわば「子どもの労働」としてとらえ、それは「一人  
前」をめざすひとりひとりの責務であるが、それをいつも集  
団が支えていることが望ましいという、典型的な「集団主義」  
的生活観がここにもみられる。

#### 四

本来、学級教授の組織は、富裕階級の個人教授の代用物  
として、大衆の知的教育のために考案されたものであつ

た。こうした学級教授では、ひとりひとりの子どもがもつ  
異なる要求に応じられないとして、個人差に応ずる学級教  
授組織の改造が一九世紀七〇年代以降、とくにアメリカで  
活潑となった。個人差に応ずる教授組織をとり入れること  
によって、画一的な学級教授の組織を改善しようとするい  
くつかの試みののち、ドルトン・プランに至って学級組織  
の徹底的な改革が行なわれたのである。

ドルトン・プランは、単に教授の個別化をめざしたので  
はなく、「自由と協同」をモットーとして、学校が一つの  
共同体となつて子ども的人格を陶冶することをめざした  
はずであつた。だがドルトン・プランのもっとも特徴的な部  
分が個別学習にあつたことと、この部分が実質的にもっと  
も成功を収めた部分だつたことから、「自由」と「協同」  
は実際には矛盾するような結果になり、専ら個人主義的な  
競争をまねくおそれが生じて来た。それはドルトン・プラ  
ンに「協同」の原理を具体化する方策が明確でなかったこ  
と、さらに学習作業の協同化をうながしやす<sup>(3)</sup>い知的教科中  
心で表現教科を「副次教科」として軽視したことともかか  
りがある。こうしてみると、アイズナーが指摘している  
ような現在のアメリカの「教育改革」における同様の問題

点の根は深いといえよう。マジソンの「オーブンクラス」のように、学級教授の組織の改善のレベルを越えて、本格的なオーブンスペースを持った学校建築や特徴のある個別学習のための教授組織をもった学校に、とりわけそれを感じるのである。

もちろんそのような学級経営——という以前にまず子どもたちの学級生活の実態こそが教育活動の原点であることが忘れられているわけではない。フィリップ・ジャクソンは次のようにいう。

教室での学習は必然的に群衆(クラフ)といえるほどの凝集度があるかどうかは別として) の中で行なわれる。学校での作業は大部分仲間といっしょにするか、そうでなくとも少なくとも仲間の面前で行うのである。この事実子どもたちの学校生活の質の決定にとりわけ深い意味をもっている。

たとえば、学習に自信がないという子どもがいたばあい、重要なのは自分がどのように仕事をしたかだけではなく、その仕事ぶりが仲間たちにどう映ったかである<sup>(32)</sup>。

こうしたことは一般の社会生活にもある程度共通している面がある。しかし学校—教室というシチュエーションの特徴は、子どもの一挙手一投足に至るまでそれを管理する

教師の権威のもとでの承認を受けているのである(このことは厳しい教師であろうと、寛大な教師であろうと本質的には同じことであると考えてよい)。

教室で支配的な人間関係は、家庭でのそれに較べると全くインパーソナルである。子どもは教室に入ることを強制する権威のもとにある。たとえ教師がどんなに「民主的」に教室経営をしようとして、教師の仕事はいぜんとして「看守」的性格を免れないのである<sup>(33)</sup>。これは日本と較べて、アメリカの小学校で特に目立つ傾向であろうが、いずれにせよ「管理権」の存在と行使のゆえに、教師と子どもは決して「対等」でありえない事実には変わりはない。

学級における「群衆」の存在、教師や仲間による「評価」、そして「権力」構造。この三者がからみあって、子どもにとって「隠れたカリキュラム」(hidden Curriculum)を形成する。たとえば、ある算数の問題が出来るようになることは、「学力」という「公的カリキュラム」(Official Curriculum)として要求されるのであるが、子どもにそれをやる気にさせるのは、実は「服従」という「隠れたカリキュラム」のなせるわざである<sup>(34)</sup>。この意味で、授業はまさに「学級経営」(classroom management)の一環なのであ

るが、この指摘はさきのカミングスらのそれに較べて、一歩深く教室の子どもたちの生活の実体に迫るものといえる。

ひとりひとりの子どもの行動はかなりの程度までその学校や学級の構造・組織の産み出したものであるのにもかかわらず、この事実がとかく無視されるのは教師がひとりひとりの子どもの心理をバラバラに切り離してとらえているためであり、さらには教授実践の個別化に関心が集中しているためでもある。だがひとりひとりの子どもにさまざまなラベルを貼りつけて個々に対処しようとしても、まず失敗するほかはない、とジョンソンとバーニーはいう。<sup>(35)</sup>

実際、教室における教師の権力は、次のような屈折した状況を生み出す。これも、ジョンソンらの指摘であるが、たとえば一人の子どもが紙を丸めて学習をしている他の子どもたちに放り投げたとする。そうすればもちろん学習環境としてはネガティブな影響を受ける。当然、教師はそういう行為を禁止するであろうが、それで問題が収まるわけではない。一般に教師が学級集団の一人に対して否定的に立ち向かった時、学級全体がその一人を支持する側に回ろうとするものである、たとえそれまではそういう行ないは

迷惑だとみんなが感じていてもである。<sup>(36)</sup>それはいわば専制君主に支配されている民衆が、目に見える形では団結して権力に反抗することはなくとも、目に見えない形では連帯しているようなものである。それは教師が「教授者」である前にまず免れがたく「支配者」であるからであり、そういう学級の社会心理を無視して、個別学習化をはかってもそれが必ず成功する保証はどこにもないのである。

次に、ジャクソンが重視するのは授業時における子どもたちの注意力の集中度という古典的な問題である。かつて授業の研究法のひとつとして、子どもたちの集中度の測定ということがあった。ところがこれが重視されなくなってしまったのである。

授業への集中力を問題にしなくなったのは、特に一九三〇～四〇年代に進歩主義教育が風靡していたころで、「注意力」(attention)という用語さえ教育の世界から失われてしまったのである。これは何か権威主義的に響くというので嫌われたものであろう。

だが注意力の欠如ということ——集中できないということとは、精神病理学の対象でさえあるのであって、「集中」こそ授業の一番中心の課題でなければならない。教室の秩



序という外面的なことも、その内実は子どもが学習に集中しているかどうかなのである、とジャクソンはいう。

「集中」(生徒の注意力が教師や教材に向けられている)とはいかにも通俗的なように聞こえるかもしれないが、結局これなくして学習は成立しない。ところで子どもがどのくらい学習に集中しているか、教師よりもむしろ参観者の方によく分る。教師が子どもが集中しているかどうか判断することは、授業の展開には大きなかわりがあるが、必ずしも正確であるとはいえない。

有能な教師は子どもを集中させることができる。これはおよそ誰でも分る、また誰もが日常的に経験している事実である。学習の個別化を進めようとしている人たちが、もしこの点を無視して一斉学習の代替物を求めているとしたら大きな誤りを犯すことになるだろう。集中度の差はその学級の人数にも関係はするが、実際には人数のちがいよりは学級による差、つまり教師による差の方が大きいことが確かめられている。<sup>(37)</sup>

授業の結果というものはテストして分析したりしないとよく分らぬように思われていることが多いが、実はすぐ目に見えるものである。子どもの顔を見ればその授業の良し

悪しはすぐ分る。よい授業では子どもが生き生きとしているし、興味を抱いており、探求的である。しかもその状態は日よりもむしろ耳、あるいは雰囲気でそれと感じとれるものなのである。<sup>(38)</sup>「この教室がだれているか集中しているかは中に入って見なくても廊下を通った時背中で感じとることができる」とベテラン教師がいうのはまさにこのことを指しているのである。

また俳優が観客の状態に鋭く反応するようにすぐれた教師も子どもたちの微妙な変化に対応するものである。教師がどのくらい進歩しているかはあすのテストよりもきょうの行動から察することができ、またすぐれた教師はテストになど頼らず、子どもの集中度や情熱などの方をずっと大切にするとジャクソンはいう。<sup>(39)</sup>

さらにジャクソンの観察によれば学級経営の側面にこそ教師の喜びの最も本質的な要素があるという。それは日常の教室生活のなかにおこるドラマ、予期せざる出来事の生起、ささやかなハプニングからなる。<sup>(40)</sup> わけても劇的なのは教師や、一般に大人たちが、もう駄目だとあきらめていたような子どもが変わった時である。もちろんそういったかたちとして、その一人の特定の子どもにチューター的一对一

で当たることを期待するのではない。そのたった一人の子どものことに思いわずらいながら教室全体の変化を生み出す仕事にこそ教師は命をかける。そのためには学級は余り小さすぎない方がいい、という。といっても一般にアメリカの教師が望ましいとする学級の定員は二〇—二五人であるから、日本の現実とは大きな距りがあるが、ともかくこうした学級経営への着眼は、学習の個別化が強調される今日であるからこそ、一層重視される必要があるであらう。

いずれにせよ経営的要素を、全体としての教師の教授行為(授業)の一環として位置づけることは、授業の概念を明確にするとともに、学級経営の概念を明確にするためにも必要なことなのである。特定の教授上の課題をなしとげるのに必要な能力ばかりを列挙しても授業という仕事の全体像はあきらかにならないし、個々バラバラの役割機能のカタログを作ってみても有用ではない。教授行為は、一方においてもっと幅広く、目につきにくいような特質をも含みこませねばならぬと同時に、教師の活動と責任の特定の領域を明確に定義しておく必要があるのである。

## 五

アメリカにおいては、学級経営は近年、カリキュラムや教授法の改革に較べてすっかり無視されて来た。実際学級経営といえは、せいぜい秩序の維持ないし保持としかみなされていない。だが学級経営は実はそれをはるかに越えるものである。それはいわばその時々々の学習課題に応じて適切な学習集団を組織する仕事であって、ひとりひとりの子どもたちはその中ではじめて自分のもつ可能性やエネルギーを発揮することができるのである。

だが半世紀の間、子どもの社会的発達や民主主義的リーダーシップが公教育において最も重視されて来たアメリカにおいて、最近の基礎学力重視の傾向は、特に初等教育で子どもの社会的発達を重視しない方向に働いて来ている。これはあらゆる年代の人々がよりよい社会的処遇を求めている時代に、まことにパラドキシカルな現象だといつてよい。

学級経営がカリキュラムや教授に比して関心をもたれなかった主要な理由は、第一に学級組織における子どもの行

動という事実を扱えなかったこと、またこうした子どもたちのグルーピングの心理学的特性を説明しえなかったことによる。さらに、従来のアプローチでは適切な分析概念が欠けていたこともひとつの理由になる。

実際学級経営のとらえ方は人によりさまざまである。ある者は学級での躰 (classroom discipline) ととらえ、ある者は経営といういかにも子どもを操作する感じがするといつて学級経営概念自体に反撥するし、別の者は、それは「よい環境の樹立」とか「好ましい雰囲気<sup>(4)</sup>の創出」とかと矛盾するといつてこれを否定する。そうかと思えば、学級経営とは教材や座席の配置などを巧みに用意することで人間にかかわることではないと考えている。さらには子どもひとりひとりを個別に扱うことであつて、子どもたちを協応<sup>(4)</sup>させたり、組織固有の課題を扱うことは考えない者もある。

授業をするということは、通常学級を経営することとは相対的に区別されている。つまり授業 (teaching) はある教材や技能を個人に教授 (instruct) することであり、一方学級経営 (classroom management) はその教授が可能になるように教室での人間関係や環境の条件をととのえること

と理解されている。

だが授業実践というものを教授活動 (instructional activities) と経営活動 (management activities) という二つの基本的な次元ないし型の活動からなるものと見る方がよいのではなからうか。そうすることによって、それぞれの次元で必要となる特定の活動や教育機能が明確になるからである。読み方・書き方・計算の仕方などをたとえば、指導するのは教授活動だが、学習の対象や個人ないしグループの学習目標を統合・組織するのに最もふさわしい条件を作り出すのは経営的活動である。そうすることによって、ひとりひとりの子どもにとつて学習が一層満足で見返りの多いものとなつていくのである。<sup>(4)</sup>

教授上の課題 (instructional task) は、子どもの状態とは独立に、学校・カリキュラム・教師・教科書などから詳細に引き出すことができる。しかし経営上の課題はそうはいかない。その故に無視されやすいのだが、実際には教授課題と全く同じように、経営課題もまた固有の達成されるべき要求をその都度有しているのである。

教授課題のなかには子どもたちが共同で作業するように要求するものがある。この時に子ども同士の協力関係・人

間関係が無視できないことは誰しも認めるであろう。ところが子どもがひとりひとりで取り組むように個別化された教授課題であっても、すべての子どもたちの協力関係は、ジャクソンも指摘しているように、やはり必要なのである。それは子どもは集団の中の一人として作業をしているのだからである。

家庭教師あるいはチュートリアルのような特殊な条件のばあいを除けば、教師が出あうのは日常的にはつねに経営的側面である。それは授業をしていない時でもそうだし、一般に経営の下手な教師は子どもに気に入られないし、また同僚や管理者の「評定」をよくすることもむずかしい。だが個々の「教授法」は学習しても、授業における経営的側面を全く知らぬままにすごす教師は少なくない。一般に「授業が悪い」のは多くのばあい「経営が下手」なのであり、一方「経営」が巧みであれば、個々の教授の面では子どもにいちいち援助する必要のないことが非常に多いのである。

学級経営とはこのように教室の子どもたちと共同して仕事をするための、新しい違った方法を発見していくことであるといえる。そういう努力を放棄して、教材や教授の量

をふやしたり、質を上げたりすることによって、学習成績を向上させようと努力することは、十分満足の結果をもたらすものでないことはあきらかである。

実際もう長い間教師たちは、一番深刻な問題は教授そのものではなく学級の経営であると訴え続けているのである。そして自分たちにそうした面での訓練を施してくれなかったという理由で、教員養成課程に疑問を投げかけてもいるのである。またそれを苦にして教職を離れる教師も多数いるのである。実際新任の教師たちが学級経営上の悩みを訴え、授業にならないから何とか援助してほしいと頼んでも、同僚や上司の適切な援助を得られる可能性は乏しいのである。<sup>(4)</sup>

ジョンソンらはいう。

子どもがもっとうんと学校が好きになるように出来るのだ。子どもたちは学習活動や課題のすべてが必ずしも好きにはならないかもしれないが、協同作業を楽しみながら今よりもはるかに生産的に学習することは出来るのだ。<sup>(44)</sup>

これはすでに一九七〇年にいわれているのだが、アメリカが日本の小学校の「学級経営」に学ぼうとするところは、結局ここに落ち着くことになるのかもしれない。そして反対に、日本の学校教育はその過程に再び学ぶべきものを見出す可能性がある。

アメリカの学校教育の反省は、日本との比較だけではなく、イギリスとの比較からも生じている。イギリスの中等教育の優秀さについてはさておくとしても、小学校においてもイギリスは一般にアメリカよりは学級規模が大きく(三〇人前後)、しかも学級担任以外の専科や補助の教師ははるかに少ないが、それでいて、オープンスクールの影響にみられるように、イギリスの学校の授業は一般に規律も、学習内容もすぐれているとみられている。

たとえばアイスナーは、イギリスの学校教師たちとの話し合いのなから、教授(instruction)と授業(teaching)とを区別しなければならないことに気づいて、次のようにいう。アメリカでは右の用語はしばしば同義語として使われているが、イギリスの教師たちは両者をはっきり区別している。ひとくちにいうと前者は機械的であり、工業製品を作り出すような響きがするのに対し、後者はずっと柔軟

で融通性があり、芸術的な感じがするといつてよい。(45)  
これは学習の「個別化」(individualization)と「個性化」(personalization)の違いに対応するともいえるであろう。あるいは、先の、学級経営を含んだ教授とそうでないそれとの区別に対応させることができるのかもしれない。しばしば指摘されるように、実際イギリスの学校とアメリカの学校の教師の教え方に違いがあるとすれば、それは多分に人間関係の柔らかさ、適切さなどの要素と関係しているように思われるからである。(46)

これは単なる仮説にすぎないが、もしそうだとすれば、授業の改革は、「個別」か「一斉(集団)」かというように単純な対比はできないし、学級規模やその組織のシステムの問題にも解消できない、教育方法上の本質的で精緻な追究課題となるであろう。

#### 注

(1) たとえば、'Help! Teacher Can't Teach! "Time", June 16, 1980. これは教師の問題を中心とした特集記事である。

(2) Annegret Harnischleger and David E. Wiley,

“Achievement Test Score Decline: Do We Need to Worry?” Chicago: CEREL, 1975, p.139.

- (3) Elliot W. Eisner, “Cognition and Curriculum, A Basis for Deciding What to Teach”, N. Y. Longman, 1981, p. 2.

ウィスコンシン州においても、筆者の滞在中、州知事が共和党から民主党にかわったが、新知事はさうそくウィスコンシン大学（州立）の新入生の読み書きや計算能力が低く、その補習授業にムダ金を使っているとそれまでの大学教育行政を批判したことがある（“Wisconsin State Journal”, December 14, 1982）。事実新入生の四人に一人は従来入門コースとされて来た科目を履習するための基礎学力が欠けているという調査結果が当時報告されていた。新知事は入学者を若干減らしても、大学の選考基準を厳しくするとともに、初等中等教育のカリキュラムと授業の質の改善を訴えた。だが大学当局は選考基準（原則としてハイスクールでの成績上位五〇％以内）を厳しくすることを拒否した。

- (4) E. Eisner, op. cit., pp. 4-5.

- (5) 教員の資格のレベルアップは、大学の教職課程を延長、あるいは大学院修士課程とする制度上の改革が論議されて

いる。現職教員に一定期間内に修士号をとることを要求している州もあり、ウィスコンシン州では一九八三年度から新規採用教員の終身雇用制を廃止した。つまり一定の研修を再雇用の条件とするもので、事実上のレベルアップである。

合衆国教育省のレポート、B. O. Smith (ed.), “A Design for a School of Pedagogy”, 1980 は、教員養成を医師にならって大学院 (School of Education) で行なうべきだと主張している。

- (6) 「アメリカの教育改革」、『朝日新聞』一九八五年二月一五—三月一四日連載。

- (7) 拙稿、「オープンスクールと学習の個別化」、『成城文芸』第一一一号。

- (8) たとえば、安彦忠彦『授業の個別化入門』（一九八〇年、明治図書）、一二二ページ以下。『現代教育科学——特集。個別化・個性化はなぜ必要か』、一九八四年二月号、など参照。

- (9) Eisner, op. cit., pp. 6-7. および前掲拙稿。

- (10) William K. Cummings, “Education and Equality in Japan”, 1980. 友田泰正訳『ニッポンの学校』（サイエンス出版会、一九八一年）、一六三ページ。

(11) たとえば筆者が一九八二年十二月に訪問したシカゴ市のレイ小学校では、財政難のため美術や音楽の専科教員がおかれていなかった。もともとPTAの出費で音楽の講師が雇われていたし、教科そのものが時間割から消えたわけではない。

(12) E. Eisner, op. cit., esp. p. 71 ff.

(13) 一九八二年十月四日訪問。

(14) 一九八二年十月六日および十一月十一日訪問。

(15) 隣接のオークレア市にあるウィスコンシン大学オークレア校には、数多くのIGEないし個別化学習のコースが開講されている。

(16) なお Graefenauer 校長によれば、「最近基礎学力の低下問題が叫ばれているが、テストスコアの低下は世代の变化や家族のあり方の変化によるもので、学校の責任だとは思わなう」という。

(17) Thomas S. Popkewitz, Robert B. Tabachnick & Gary G. Wehlag, "The Myth of Educational Reform", University of Wisconsin Press, 1982.

IGEは一九七〇年代末に実施校二五〇校、生徒数二五万人といわれたが、ウィスコンシンではその後余り増えていない。教師に負担がかかるのと、教材の多用から来る経

費増が主な理由だといわれる。

(18) Ezra F. Vogel, "Japan as No. 1", 1979, Tuttle ed, p. 175.

(19) カミングス、前掲書、八ページ。

(20) 同上、一九ページ、二〇一ページ。なお日米の比較調査によれば、小学生では「学校へ行くことは楽しいか」という問に対して「とても楽しい」と答えている子どもが日本Ⅱ五三パーセント、アメリカⅡ二五パーセントなのに、高校生になると、日本Ⅱ八パーセント、アメリカⅡ二五パーセント、と著しい対比をなしている(千石保・飯長喜一郎『日本の小学生——国際比較でみる——』、NHK、一九七九年、五二—五五ページ)。

(21) Vogel, op. cit., p. 162.

(22) Merry I. White, "Japanese Education: how do they do it?", "The Public Interest", vol. 76, 1984 Summer.

(23) カミングス、前掲書、一四三ページ。

(24) 一九八二年十一月三十日面接。なお子どもたちの遊びにかんする類似の比較体験は、筆者の次女も報告している(拙著、『子どもたちのマジン』、教育出版、一九八五年、一四一—一四二ページ以下)。

(25) 正式な名称は、Toronto Waldorf School 一九八二年

十月二十二日訪問。

- (26) Prof. Hope Jensen Leichter. 家族とコミュニティ教育専攻。一九八二年十月二十六日聴取。
- (27) 拙稿、「アメリカで訪ねたシエタイナー学校」、「事実と創造」、一葉書房、一九八四年五月号。
- (28) カミングス、前掲書、一四一ページ。
- (29) Merry, I. White, op. cit.
- (30) ditto.
- (31) 細谷俊夫、『教育方法』第二版、岩波書店、一九六九年、六九—七二ページ。
- (32) Philip E. Jackson, "Life in Classrooms", Holt, Rinehart and Winston, 1968, p. 10.
- (33) ditto, p. 31.
- (34) ditto, p. 33.
- (35) Lois V. Johnson & Mary A. Bany, "Classroom Management", Macmillan, 1970, p. 19.
- (36) ditto, p. 11.
- (37) P. Jackson, op. cit., chap. 3.
- (38) ditto, p. 120.
- (39) ditto, p. 123.
- (40) ditto, p. 135.
- (41) Lois Johnson et al., op. cit., p. 7.
- (42) ditto, pp. 10-11.
- (43) ditto, pp. 15-16.
- (44) ditto, preface.
- (45) E. Eisner, "The Educational Imagination, On the Design and Evaluation of School Programs, Macmillan, 1979, pp. 158-159.
- (46) 拙稿、「授業で子どもが大切にされるには——イギリスの小学校に学ぶ——」、「『教育展望』、教育出版、一九八四年六月号。